

Haavardtun, P. & Bergh, J. (2025). Hvordan (ut)dannes operative sjøfolk i Norge? Same, same, but different? I P. Haavardtun & L. I. Magnussen (Red.), *Læring i maritim næring* (s. 85–108). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa500105>

## Kapittel 5

# Hvordan (ut)dannes operative sjøfolk i Norge? Same, same, but different?

Per Haavardtun og Johan Bergh

Alle skip som seiler på livets hav, har i seg en ballast fra den dagen de ble sjøsatt.

**Sammendrag:** Dette kapitlet tar for seg de maritime operative lederutdanningene ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) og Sjøkrigsskolen (SKSK). Med vår primære bakgrunn i refleksiv praksisforskning undrer vi oss over ulike aspekter ved operativ ledelse. Vi diskuterer danning/utdanning av kandidater til operative lederstillinger i Marinen og innen sivil skipsfart. Vi presenterer og diskuterer en foreløpig dannelsesmodell, spesielt mot noen sider ved rollemodeller og forbilder i (ut)danningen.

Vår erfaring er at lærere ved begge skoler må være seg bevisst hvordan de fremstiller seg som rollemodeller. Også lærestedene som institusjon må være bevisst hvilke holdninger og atferd studenter og kadetter skal ha med seg ved endt utdanning.

*Nøkkelord:* CRM, danning, forbilder, høyere utdanning, operativ ledelse, refleksjon, rollemodeller, seleksjon, tillit.

**Abstract:** This chapter examines the operational maritime leadership education programs at the University of South-Eastern Norway (USN) and the Royal Norwegian Naval Academy (SKSK). With our primary background in reflexive practice research, we explore various aspects of operational leadership. We discuss the bildung and education of candidates for operational leadership positions in both the Navy and merchant marine. We present and discuss a preliminary formation model, particularly focusing on certain aspects of role models and mentors in the education process.

Our experience indicates that the faculty at both institutions must be aware of how they present themselves as role models. Additionally, the institutions themselves must be conscious of the attitudes and behaviors that students and cadets should embody upon completing their education.

*Keywords:* CRM, bildung, role models, higher education, operational leadership, reflection, selection, trust.

## Innledning/aktualisering

Nordmenn har alltid vært et sjøfarende folk. I Norge læres det opp, dannes og utdannes operative sjøfolk<sup>1</sup> ved både sivile og militære læresteder. Som tidligere operative offiserer undrer vi oss over enkelte forhold vi mener er vesentlige ved maritim utdanning og praksis. Vi reiser spørsmål som: Er studentene et produkt av fortiden, av lærerstandens oppfatning av virkeligheten basert på historikk? Danner vi eller utdanner vi? Eller begge deler? Derfor dette kapittelet. Hensikten er i første rekke å anspore til faglig debatt. Vi vil derfor gi noen betraktninger om enkelte forhold vi har møtt på våre «seilaser» i til tider noe «urent farvann».

Vi mener at ledere og lærere, både militære og sivile, bør kritisk reflektere over egen praksis. I en dannelsingsforståelse er refleksjon ifølge Grüters «[...] en dialektisk og spekulativ prosess i bevisstheten som i et dialogisk møte med en tekst fører til ny erfaring og ny kunnskap» (Grüters, 2011, s. 90). Vi vil likevel hevde at refleksjon over egen praksis er vel så viktig. Å reflektere betyr dermed også «å utfordre» (Klemp, 2013). Solstad (2013) påpeker at refleksjon er av avgjørende betydning for at studentene skal kunne utvikle seg profesjonelt. Vi mener at refleksjon er like viktig for lærere da de har stor påvirkning på studentene som kunnskapsformidlere, veiledere og rollemodeller.

Vår tilnærming til dette kapittelet er i utgangspunktet forankret i refleksiv praksisnær forskning (Lindseth, 2020). Det vil si at den utgår fra våre egne erfaringer i egen virksomhet og egen praktisk kunnskap, og sikter mot en forbedring av kunnskapen og virksomheten. Denne forskningstradisjonen er praktisk rettet, men på ingen måte ateoretisk. Teoretiske forutsetninger vil utgjøre en vesentlig del av den kunnskapen som kommer til uttrykk i praksis, og dermed må også disse forutsetningene bli gjenstand for refleksjon (Lindseth, 2020). Det betyr at det er våre egne erfaringer som operative offiserer som i første rekke danner grunnlaget for vår praksisrelaterte forskning. Vi erfarer at avstanden mellom teori og praksis av og til kan være påtagelig. Våre erfaringer tilsier dessuten at det ofte er en krevende oppgave for praktiskere å integrere vitenskapelig fremkommet kunnskap i egen erfaringsbasert kunnskap og praksis.

---

1 Med operative sjøfolk mener vi de som har sin hovedfunksjon på fartøyet bro.

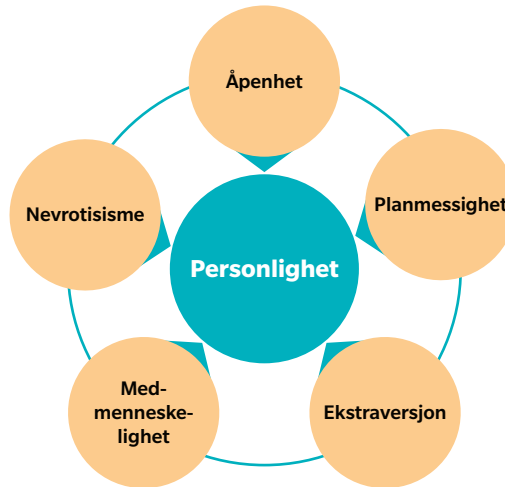
## Ledelse – et sammensatt og flyktig fenomen

Er lærestedene bevisst på hva som må til for å forberede studentene til lederrollen?

Ledelse er et sammensatt begrep som har ulike definisjoner i ulike kontekster (Jacobs & Jaques, 1990; Quinn, 1988; Martinsen & Glasø, 2014). Å definere ledelse er «vilkårlig og veldig subjektivt [...] noen definisjoner er mer nyttige enn andre, men det er ingen 'korrekt' definisjon [...]» (Yukl, 2002, s. 4). Vi velger i vårt tilfelle å ta utgangspunkt i Bass' definisjon (1990) som beskriver ledelse som «en spesiell atferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd.»

Alle offiserer om bord på skip har en formell lederposisjon, uavhengig om de er sivile eller militære. Dette gir dem en tydelig *posisjonsmakt* (Boonstra & Bennebroeck Gravenhorst, 1998). Dette er synliggjort gjennom en *kommandograd*. Denne graden er synlig på den enkeltes uniform. Det betyr ikke nødvendigvis at de i utgangspunktet er spesielt godt egnet til å lede. Men, ledelse kan trenes og utvikles (Olsen & Espevik, 2009; Martinsen, 2005).

I de fleste organisasjoner er det en eller flere ledere ( gjerne kalt sjefer i Forsvaret). Utvikling av ledere har fokus ved alle maritime læresteder (STCW, 2010). Etter mer enn hundre års ledelsesforskning vet vi at å vise hensyn korrelerer 0,48 med ledereffektivitet (Martinsen, 2005). Det betyr blant annet at hensyntagen beskriver meget sentrale sider ved lederes atferd (Martinsen, 2005). Denne faktoren forklarer imidlertid ikke alt. Til det er ledelsesfenomenet for komplekst. Vi skal likevel ikke underkjenne at å ta hensyn er viktig i lederfunksjonen. I Forsvaret er dette gjort eksplisitt i Forsvarets Grunnsyn på Ledelse (Forsvarsstaben, 2020), hvor vi blant annet kan lese: «Løse oppdrag og ta vare på folkene våre. Så grunnleggende enkelt, men samtidig så utfordrende [...]» (s. 4). Det er i en utdanningssituasjon også utfordrende på en annen måte. Hvordan lærer man studenter og kadetter å vise hensyn? Dette ligger i individets personlighet som beskrevet i domenet omgjengelighet i femfaktormodellen (Martinsen et al., 2005).

**Figur 5.1***Femfaktor-modellen.*

Å utvikle, utdanne og danne ledere er etter vår erfaring en noe komplisert øvelse. Først og fremst fordi ledelse er en kompetanse med ulike verktøy individer kan bruke for å lære seg ledelse (Lai, 2019). Begrepet lederkompetanse brukes flittig uten at det har en entydig definisjon. Kompetansebegrepet er vidt, og det finnes ikke en omforent definisjon av det. Hennestad & Revang (2017) skriver at «der man ikke har nyanser og er i stand til å differensiere begrepet kompetanse, synes kompetanse i praksis og bli ensbetydende med hva en allerede kan» (s. 61). Det er derfor viktig at man har en god forståelse for komponentene som innebærer at en person er kompetent. Lai definerer kompetanse som «de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål» (Lai, 2013, s. 46). Altså må de som skal lede og/eller utdanne noen være kompetente. Men hva skal de være kompetente i eller til? Vi mener at dersom lærere, både sivile og militære, skal utdanne mennesker til en fremtidig lederposisjon, bør de også selv ha kompetanse innen ledelse.

I alle organisasjoner vil effektiv ledelse innebære at ledere, i samarbeid med underordnede, målrettet strukturerer, organiserer, påvirker og legitimerer virksomheten. Men effektivt lederskap er også avhengig av lederens refleksjon over og forståelse av sin egen rolle som leder (Forsvarsstaben, 2012). Utøvelse

av lederskap preges av hvem man er som person, hvilke erfaringer og hvilken selvoppfatning man har, hvilke normer og verdier man har etablert, ens ønsker og ambisjoner. Det preges også av på hvilken måte man selv ønsker å framstå som leder (Haaland & Dale, 2005). Danning henger derfor sammen med å lære seg selv å kjenne.

Sivile studenter trer inn i roller med ulike typer lederansvar forholdsvis kort tid etter at utdanningen og kadettperioden er over. Vi mener at sivile læresteder må legge et godt grunnlag for å kunne tre inn i en lederrolle i den maritime grunnutdanningen. Spørsmålet er: Gjør de egentlig det? Er studentene godt nok forberedt på en lederrolle om bord? Og hva er i så fall godt nok? På SKSK legges det blant annet vekt på «evnen til i fellesskap å reflektere over egne valg og handlinger, som bidrag til læring og forbedret handlingsberedskap for fremtidige situasjoner» (Olsen & Espevik, 2009, s. 15). Praktisk trening ser blant annet ut til å være nødvendig for å få dette til.

Et sentralt spørsmål bør derfor være: Hva er godt nok for å tre inn i en operativ lederstilling om bord? Ledertrening kan se ut til å være ett svar av mange. Refleksjon over egen praksis ser ut til å være et annet. Dersom vi legger Klemps argumentasjon til grunn, blir refleksjon et vesentlig moment i utviklingen av læreres praksisteori (Klemp, 2013). Dette er for vår del relevant fordi operative offiserer også lærer opp andre om bord. Når vi i tillegg ser at SKSKs lederutviklingsfilosofi (Olsen & Espevik, 2009) vektlegger det samme, er det rimelig å anta at refleksjon er vel så viktig i utviklingen av ledere (Lysø et al., 2013; Holm Knutsen & Fielder, 2020). SKSK hevder at operativ ledelse er en slags øyeblikkskunst (Olsen & Espevik, 2009, s. 14), og at det er fire «virkestoffer»: 1. atferd, 2. språk, 3. emosjoner og 4. tenkning. Disse er fokusområder for kadettens utvikling som blivende operative ledere. Derfor er det på sin plass å utdype noe mer om operativ ledelse.

## Operativ ledelse

Skjer opplæring av ikke-tekniske ferdigheter kun på skolebenken, eller overføres den også gjennom taus kunnskap?

Alle skip, sivile som militære, har et gitt oppdrag de skal løse. For sivile er det å utføre en oppgave skipets eiere tjener penger på. En vanlig oppgave er å frakte last og/eller passasjerer trygt fra et sted til et annet. Militære fartøy trener på eller utøver suverenitetshevdelse i henhold til det, til enhver tid, gjeldende oppdrag gitt fra myndighetene. Uansett oppdrag er en grunnleggende forutsetning at fartøyet gjennomfører seilassen på en trygg måte.

Operativt lederskap omfatter ferdigheter som oppgavehåndtering, situasjonsbevissthet og evnen til å gjennomføre gode beslutningsprosesser (Nordby, 2018). SKSK legger som vi har sett vekt på nettopp operativ ledelse i sin lederutviklingsfilosofi. I det etterfølgende skal vi først se på den sivile tilnærmingen. Mye av den operative ledelsen har blitt samlet som sosiale ikke-tekniske ferdigheter. I luftfarten ble dette samlet i begrepet Crew Resource Management (CRM) (Wiener et al., 2010).

En erkjennelse er at menneskelige feil står for en signifikant andel av årsakene til ulykker (American Bureau of Shipping, 2009). CRM har derfor mye fokus i all utdanningen av sjøoffiserer. Blant annet har SKSK benyttet seg av CRM-kurs i over 20 år (Bolstad, 2018).

I den internasjonale maritime organisasjonens (IMO) regelverk, nedfelt i den «International Convention on Standards for Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers» (STCW), står det at skipsfører er ansvarlig for at vaktholdet er adekvat organisert. Dette er for å opprettholde et sikkert vakthold hvor en hensyntar de rådende omstendighetene og forholdene (STCW, 2010).

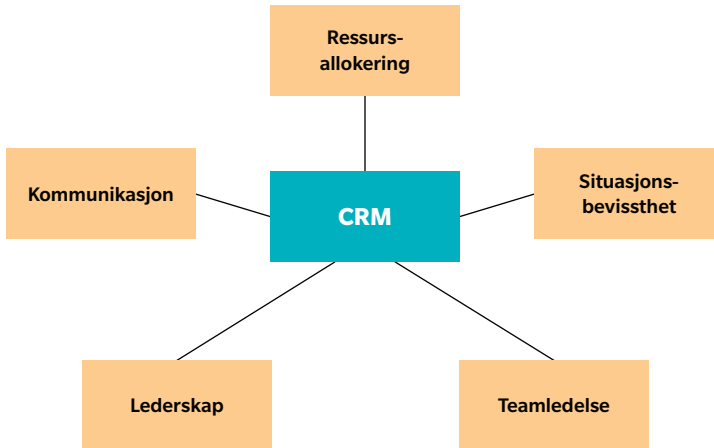
Begrepet finner vi også igjen i Marinen, der lederskap defineres som «samtidig målformulerende, språkskapende og problemløsende samspill mellom relevante andre» (Olsen & Espevik, 2009, s. 6). Her kan det se ut som om det legges noe mer vekt på samhandling mellom flere.

Studier viser at det er stor enighet om at profesjonell og faglig dyktighet er en av de viktigste egenskapene for en operativ leder (Flin, 1996; Bass & Bass, 2009; Laurence, 2011; Fors Brandebo et al., 2013; Olsen & Eid, 2019). Men hva er det man trenger å være profesjonell i når det gjelder operativ ledelse?

I Sjøfartsdirektoratets emneplaner til CRM-opplæringen fokuseres det på trening i ikke-tekniske ferdigheter (Figur 5.2) (Sjøfartsdirektoratet, 2015).

**Figur 5.2**

*Ikke-tekniske ferdigheter.*



Kvalifikasjonsrammeverket sier at all læring skal ha effekt på kunnskap, ferdigheter og atferd (Justisdepartementet, 2017). Men kan eller skal man ha det samme pedagogiske opplegget på alt? Tradisjonelt tilegner studentene seg kunnskap ved forelesning og selvstudier, og ferdigheter ved praktisk arbeid, for eksempel i simulator. Men hvor læres atferd? Og kan en lære bort atferd? Eller er det noe som kopieres ved observasjon og samhandling i overføring av holdninger fra en erfaren sjøoffiser (mester) til en junioroffiser (svenn)? Dette er danning. Dette skjer som en del av kompetanseoverføringen ved først de maritime skolene, og så om bord i praksis på fartøyer.

Dårlig CRM kan føre til feil som, hvis uoppdaget eller ignorert, kan få store konsekvenser. Helmreich et al. (1999) sorterer feilene i 5 kategorier:

- bevisste regelbrudd,
- prosedyrefeil,
- kommunikasjonsfeil,
- ferdighetsfeil,
- beslutningsfeil.

Av disse er bevisste regelbrudd noe som entydig skjer grunnet feil holdninger og atferd. Det finnes eksempler på skip hvor de ansatte har hatt en kultur hvor

det har vært oppfattet lovlig å både tøy og bryte regelverket, blant annet i forhold til miljøkriminalitet (Verdens Gang, 2015). Dette er helt tydelig et atferdsproblem og er ofte basert på en opplæring gjort ved observasjon av andre. Med andre ord opplæring fra rollemodeller. Profesjonsutdanninger har som formål å utdanne studentene til et yrke. Det vil da være naturlig at erfarne yrkesutøvere lett kan få funksjon som forbilder. Eksempler kan være at lærerstudentene ser opp til – og bruker – sin praksislærer i skolen som forbilde, eller at en lege- eller sykepleierstudent har overlegen som sitt forbilde (Magnussen et al., 2021).

Et interessant spørsmål er om reaksjoner på oppståtte feil også kan føres tilbake til læring som følge av overføring av taus kunnskap. Taus kunnskap kan være ting vi tar for gitt, slik at vi ikke legger vekt på å artikulere dem (Grimen, 1991). For eksempel en observasjon gjort av et annet broteam i samme situasjon eller en historie fortalt av en erfaren kaptein. Det tradisjonelle mester/svenn-forholdet er vanlig i nautisk utdanning. Som tidligere offiserer er dette en metode vi kjenner oss godt igjen i, å bli opplært av eldre offiserer ved å følge med på hvordan *de* gjør det. Hvordan man lærer kombinasjonen av ulike hendelser som kan inntreffe, er stort. Vår erfaring tilsier at det ikke er mulig å lære broteam opp i hvordan de skal løse dette uten praktisk trening og gode råd. Learning to learn to know by doing (Pop, 2008). Er da de maritime utdanningene bevisst på den rollen lærerne har som rollemodeller når de skal (ut)danne fremtidens sjøoffiserer?

SKSK har tradisjonelt, etter vår erfaring, vektlagt praktiske ferdigheter og kunnskap basert på erfaring mer enn akademisk skoloring. Dette har nok endret seg de siste årene. Men det betyr likevel ikke at lærestedet har flust med operative offiserer med høy akademisk kompetanse (Romarheim, 2021; Reichelt, 2022). Her kan vi ane betydelige muligheter for økt faglig mangfold.

Ved SKSK fremheves det i det operative lederskapet to kompetanseområder, *handlekraft* og *forklaringskraft* – i en form for øyeblikkskunst (Olsen & Espevik, 2009, s. 14). Med dette mener SKSK at operativ ledelse kan anses som en intuitiv beslutningsevne som fordrer erfaring, teamarbeid og evne til å gjenkjenne noe som er kjent, eller ukjent i øyeblikket (Olsen & Espevik, 2009). Dette kan trenes. Derfor bør lærere også være trent slik, dersom de skal fremstå som reelle rollemodeller og forbilder.

En mulighet for å bli sjøoffiser i handelsflåten er med en bachelorutdanning innen nautikk eller maskinteknisk drift. Universitetsløpet er omtrentlig

likt alle andre bachelorutdanninger, med ordinære studentaktiviteter og studentliv. Arbeidet med å danne studentene foregår dermed kun i den normalt oppsatte undervisningstiden. Det er her studentene blir tilført kompetansen og ferdighetene de behøver, og hvor lærerstaben har mulighet til å danne dem. Etter fullført skole har de det teoretiske grunnlaget på plass. For å få det praktiske grunnlaget, må studentene seile en periode som kadetter. Dette er egne stillinger om bord hvor de skal gjennomgå en systematisk opplæring innenfor alle aktuelle områder. Progresjonen føres i kadettboken, som godkjennes av skipets opplæringsansvarlig. Kun etter fullført og godkjent kadettid kan laveste sertifikat løses.

### **Hva er en god operativ leder?**

Vårt utgangspunkt er som nevnt våre egne erfaringer som tidligere operative offiserer. Vi skal likevel se på hva SKSK sier om det å være en god operativ leder på sjøen (Olsen & Espevik, 2009). I Marinen går gjerne nyutdannede operative offiserer om bord som nestkommanderende (NK) på kystkorvetter, eller som navigasjonsoffiserer på fregatter eller ubåter. Uansett har de sin hovedfunksjon på fartøyets bro. SKSK sier noe om det å være en god operativ offiser. Det nevnes blant annet evnen til å skape gode relasjoner og tillit i gruppen (Olsen & Espevik, 2009, s. 15). Videre fremheves det å ta personlig risiko på vegne av fellesskapet, skape motivasjon og mening, og å være emosjonelt og kognitivt moden (Olsen & Espevik, 2009, s. 15–16). Evnen til refleksjon over egen og andres tenkning er også fremhevet.

Et eksempel på gode operative marineoffiserer, kanskje aller helst sjefen, ses tydelig i filmen *Master and Commander* (Weir, 2003). Våre erfaringer tilsier at det synes å være et sterkt søkelys på sjefen i Marinen, og noe mindre på «resten» av offiserskorpset om bord. Sjefen på et marinefartøy opererer som offiserer flest, likevel ikke i et vakuum. Det tar SKSK høyde for i sin lederutviklingsfilosofi. SKSK operasjonaliserer gruppeledelse innenfor teorien SPGR,<sup>1</sup> selv om det fortsatt synes å være et sterkt søkelys på sjefen. SPGR bygger blant annet på «Big Four» som man finner i teorier om gruppers utvikling (Chant et al., 2014). Innenfor rammene av SPGR er ikke alt ansvar for ledelse overlatt

---

1 Styrker Person–Gruppe-Relasjonen.

til sjefen, naturlig nok. Her fremheves felles ledelsesutvikling som en kollektiv prosess (Sjøvold, 2014). Her ser vi et sterkt relasjonelt perspektiv på operativ ledelse. Det relasjonelle kommer også tydelig frem i Forsvarets grunnsyn på ledelse (Forsvarsstaben, 2020).

Operativ ledelse i Marinen har hele tiden vært satt søkelys på ved SKSK (Olsen, 2017). Operativ ledelse er også gjenstand for stor oppmerksomhet i Forsvarets normative dokumenter, i Forsvarets Fellesoperative Doktrine (Forsvarsstaben, 2019). Der er operativ ledelse ikke forsøkt definert, men det henvises i stedet til Forsvarets ledelsesfilosofi – Oppdragsbasert ledelse (OBL). OBL skal blant annet «benytte kreativiteten i hele organisasjonen», og «at undergitte skal gis størst mulig frihet til selv å bestemme hvilke virkemidler som skal brukes for å nå ønsket slutttilstand» (Forsvarsstaben, 2019, s. 11). Dette betyr i utgangspunktet relativt stor frihet i utførelsen av et oppdrag.

Men vi skal ikke glemme at operative (marine)offiserer også har andre oppgaver om bord. De er også ofte tillagt en rekke administrative oppgaver som nok krever en noe annen tilnærming til oppdragsløsning. Offiserer er også underlagt samfunnets krav og forventninger til forsvarlig drift og forvaltning av betydelige ressurser på fellesskapets vegne (Forsvarsstaben, 2019, s. 4). De må derfor «være forberedt på hurtig veksling mellom operativt ansvar og forvaltningsoppgaver» (Forsvarsstaben, 2019). Det administrative ansvaret kommer inn under det noe beryktede administrative regime som kalles New Public Management (NPM). Offiserer lever slik sett i spenningsfeltet mellom operative prinsipper og administrativ rapportering og kontroll.

Hva er så en god operativ sivil skipsoffiser? For sivile sjøoffiserer begynner karrieren som nevnt som kadett – en opplæringsstilling. Når første offiser-sertifikatet er løst, vil hun seile som styrmann. Dette er en juniorstilling med ansvar og oppgaver, men hvor opplæring fra mer erfarne offiserer fortsetter. Fokuset er å drive fartøyet på en sikker og effektiv måte slik at de kommersielle målene nås, som oftest frakt av last. Besetningen er så liten som det er praktisk mulig, så det er viktig at den fungerer. Vår erfaring er at fokuset blir at mannskapet, i fellesskap, løser det kommersielle oppdraget hvor en må hensynta utfordringer rundt kjønn, generasjoner, nasjonalitet, kultur etc. Dette gjelder både sivilt og militært.

En utfordring er at de kommersielle oppdragene for sivile rederier er ulike, noe som gir ulikt søkelys på hva som er viktig i opplæringen. Meninger om hva som er god operativ ledelse avhenger av segmentet skipet og rederiet

opererer i. Danning av sjøoffiseren blir naturligvis da spesifikk. Eksempelvis er navigasjon viktig for fartøy i rute langs kysten, mens lastehåndtering og regelverk er viktig hos tankskip. Dette betyr at danningen av studentene må hensynta at de skal videre i mange ulike retninger. Jobben til lærestedene blir å få kadettene åpne for videre utvikling og danning uavhengig av arbeidssted. Det er dermed viktig at ikke forutinntatte holdninger, innlært under studietiden, ødelegger for overføringen av de verdier og holdninger som er viktige for rederiet.

Utdanning blir gjerne sett i sammenheng med kunnskaper og ferdigheter man trenger for å kunne utføre bestemte oppgaver og løse avgrensede problemer (Hellesnes, 1992). Profesjonsutdanninger har som formål å utdanne studentene til et yrke (Magnussen et al., 2021). Men utdanning er ikke den eneste aktiviteten i maritime profesjonsutdanninger. Vi snakker også om danning eller dannelse. Disse begrepene stammer fra det opprinnelige begrepet *bildung* som oppsto i Tyskland på 1700-tallet (Hu, 2015). Dannelsesbegrepet er bredt, komplekst og dynamisk ved at det tar opp i seg og gjenspeiler de kulturelle og samfunnsmessige forhold som oppdragelse og undervisning samspiller med (det materielle aspektet), og ved at begrepet også spesifiserer og utdyper de krav og forventninger det er rimelig å stille til et myndig og velfungerende menneske (det formale aspektet) (Hjardemaal & Hjordell, 2011). I sjømilitær forstand er danning særs aktuelt, blant annet fordi Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn (2006) også vektlegger dannelsesperspektivet i grunnstrukturen. Altså et høyaktuelt tema, i det minste innenfor sjømilitær lederutdanning. La oss derfor se nærmere på (ut)danningen.

## **Lederutdanning, lederdanning eller lederopplæring? Eller alle tre?**

Hvor mange fasetter av danning kan en utdanningsinstitusjon bidra med formingen av?

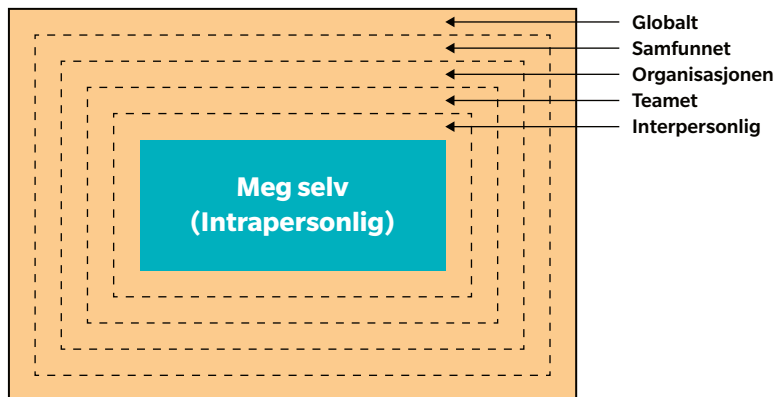
Utdanning og trening av offiserer ved SKSK har foregått i mer enn 200 år (Terjesen & Gjelsten, 2017). Offiserstreningen (danningen) foregår 24/7.

Det vil si at kadettene ikke bare må være til stede i skoletiden, men er pålagt en rekke andre aktiviteter, som kvelds- og helgeseilaser, og vakter med mer. I tillegg går kadettene i uniform mesteparten av tiden. Ved å uniformere studentene blir de sosialisert inn i et miljø, for å bli et fullverdig medlem av organisasjonen (Filstad, 2017). Uniformeringen er blant annet for å skulle bli en del av offiserstanden/profesjonen.

Utdanning av sjøoffiserer har som vist foregått lenge i Norge. Når det gjelder danning derimot, fremstår det ofte som et normativt begrep (Hjardemaal & Jordell, 2011). Men kan danning også ha et islett av konformitet? Utgangspunktet til Wolfgang Klafki (Klafki, 2005) er tysk danningstradisjon, særlig nyhumanismen og begrepet «Bildung». Klafki hevder at det finnes tre ulike former for danning. Forståelsen av *material danning* tar sitt utgangspunkt i innholdet (materialet) i kulturen. *Formal danning* har individet og dets spesielle evner, interesser og personlige egenskaper som utgangspunkt. I begrepet *kategorial danning*, åpner individet seg for verden samtidig som verden åpner seg for individet gjennom den forståelse hun får av innholdet (den doble åpning). Det blir med andre ord et dialektisk forhold mellom material og formal danning (Hjardemaal & Jordell, 2011). Danning kan dermed betraktes som et produkt av individets samhandling med den til enhver tid persiperte kontekst (se Figur 5.3 under).

**Figur 5.3**

*En foreløpig dannelsingsmodell.* © Bergh, 2024.



Danning skal i denne modellen forstås flerdimensjonalt. Modellen er laget i firkantform med hensikt. Årsaken til det er spørsmålet om et mulig islett av konformitet. Danner vi inn i det som en gang var? For enkelhets skyld er modellen presentert som en flat, firkantet skive. Årsaken til at det er stiplede linjer mellom dimensjonene er at dimensjonene ikke eksisterer i isolasjon. Det vil alltid foregå samhandling i og mellom dem. Uten individet (selvet), ingen samhandling, og derfor ingen danning. Deg selv og ditt syn på verden kan dermed danne utgangspunktet for all samhandling mellom deg og de andre elementene i figuren. Din egen boks påvirkes av din persiperte «plass» i en større sammenheng. Som Klafki understreker (Hellesnes, 1992) betydningen av at danning også innebærer evne til å være en aktiv, men kritisk deltaker i utviklingen av det samfunnet og den kulturen man er en del av (Hjardemaal & Jordell, 2011). Individet har altså en rolle i en større sammenheng.

Modellen i Figur 5.3 består av seks dimensjoner eller lag utenpå hverandre. Den må leses innenfra og ut. Årsaken til at den er presentert slik er som følger: Alle individer (du og jeg og alle andre enkeltindivider) er i all hovedsak knyttet til noen andre individer, til en gruppe eller et team (f.eks. familie eller teamet), og til hele eller deler av organisasjonen (f.eks. Marinen eller lærestedet). Ikke minst er vi en del av storsamfunnet, landet vi bor i. Den akselererende globaliseringen gjør at det er nødvendig også å ha med en global dimensjon.

I skipsfarten har globalisering eksistert i hundrevis av år, og kanskje er globaliseringen selve grunnlaget for skipsfartens suksess? I så fall blir jo også internasjonalt samarbeid og kulturforståelse viktige elementer i en operativ offisers dannelsesprosess. Det sivile og militære dannelsesfokuset vil bli forskjellig. Kadetter ved SKSK vet at de skal inn i Marinens organisasjon, og de kan forholde seg til rollefigurer som har sin tilknytning der. Studenter ved de sivile skolene vet ikke hvilket rederi de kommer til å jobbe for, ei heller hvilke typer skip eller seilingsområde. Rollemodellen her vil derfor ha tilknytning til posisjoner; f.eks. overstyrmannen, maskinsjefen eller kapteinen.

Danning er et klassisk tema for den akademiske pedagogikken (Straume, 2011). Hvis vi tar utgangspunkt i midten av modellen – meg selv, eller det intrapersonlige – ligger altså kjernen i dannelsesprosessen. Intrapersonlige prosesser oppfattes som prosesser som foregår individuelt i ethvert menneske (Thorsen, 2012). Altså: Uten et individ å danne, intet utgangspunkt. Vi kan antagelig hevde at danningen har sammenheng med personlighet. Sammenheng med

danning ligger implisitt i en av de pedagogiske grunnstrukturene i Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn (FPG), hvor det handler om «utvikling av alle sider ved personen» (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 16). Personligheten spiller dessuten en rolle fordi atferd delvis er basert på personlighet (Martinsen & Glasø, 2014). Da kan vi jo spørre oss selv: Er alle mulige å danne? Alle individer er i interaksjon med sine omgivelser og blir påvirket av dem, men de påvirker også omgivelsene – en gjensidig interaksjon (Nordahl, 2005). Siden dette er en individuell reise, formes alle forskjellig. Kanskje kan femfaktormodellen gi svaret på dette.

Forsvaret legger stor vekt på inntakskvalitet (se f.eks. Lang-Ree & Martinussen, 2019). USN tar opp studenter kun etter skolekarakterer med den filosofi at alle kan formes (dannes) i løpet av skole- og kadettiden. Danningen skjer i individet, men skjer likevel ikke i isolasjon slik det kommer frem av modellen. Danning kan oppstå når man forholder seg til nye ideer og teorier; når man arbeider med vanskelige spørsmål eller møter mennesker med andre ståsteder enn en selv har (Straume, 2011). Her ser vi altså noe som ligger utenfor selvet, men som Straume sier: «Det kreves også et aktivt arbeid fra subjektets side: et ønske om å ville dannes» (Straume, 2011, s. 9). Det viser med all tydelighet noe som er interpersonlig og intersubjektivt i dannelsesprosessen. Men ifølge professor Sigmund Karterud (Karterud, 2017) er det adferd overfor andre mennesker som er det vesentlige, det vil si interpersonlige relasjoner. Det fører oss naturlig til neste dimensjon i modellen.

Den interpersonlige dimensjonen omslutter selvet som vi så på i de foregående avsnittene. Denne dimensjonen handler om prosessen mellom to personer, eller sagt på en annen måte: mellom deg og meg. Sentralt for dannelsesdiskusjonen innenfor denne dimensjonen er interpersonlige relasjoner. Uavhengig av hvilke rammer som er satt for samhandling mellom lærer og student, er allmenngyldige etiske prinsipper overordnet føringer i lover eller regelverk. Dette kan føre til en mulig konflikt mellom de forventede prinsippene relasjonen skal ha og de etiske prinsippene individene føler seg bundet av. Siden vi snakker om danning av kommende ledere, skal vi ikke glemme at ledelse er en kompleks interpersonlig prosess hvor individer samarbeider om å motivere og påvirke hverandre for å oppnå individuelle mål (Forsyth, 2007). (Ledelses)prosessen er derfor like gyldig i forholdet mellom lærer og student, enten de er militære eller sivile.

Den neste dimensjonen er derfor gruppe- eller teamdimensjonen. Mennesker er gruppeorientert. Vi begynner livene våre i små grupper –

i vår familie – og lever, jobber og deltar i ulike grupper (Rutan, 1992). Ifølge Katzenbach og Smith (2005) er teamet basisenheten for ytelse i enhver organisasjon. Teamet smelter sammen ferdigheter, erfaringer og innsikt fra flere mennesker. Derfor blir danningen i en teamsammenheng vesentlig hvis vi betrakter danningen i et Community of Practice (CoP)-perspektiv (Wenger, 1999; FSS, 2006) eller et læringsfelleskap (Bjuland & Mosvold, 2015).

Siden danningen også foregår mye i team, er det viktig å forstå utfordringene til praksisgrupper i norsk skipsførerutdanning. Dette kan hjelpe oss til bedre danning, ikke bare utdanning, fordi forståelse utvikles i relasjon mellom generelt akseptert kunnskap og ens egen forståelse (Havnes, 2014). Wenger (2000) understreker ellers betydningen av at deltakere utvikler felles virksomhet, felles handlemåter og et gjensidig engasjement for å forme og utvikle et godt læringsfelleskap. Teamet ser derfor ut til å være vesentlig i vår sammenheng.

Teamet, på samme måte som du og jeg, opererer heller ikke isolert. Vi er en del av noe større. Den neste dimensjonen i modellen er naturlig nok derfor organisasjonen. Siden vi her snakker om sivile studenters og kadettene danning, kan det være hensiktsmessig å forstå at teamet (eller klassen om du vil) er en del av lærestedet. Det betyr at du skal dannes i og for noe som er større enn teamet, f.eks. i en profesjon. Enten som offiser, lærer, psykolog eller sykepleier for å nevne noen.

Derfor blir det også, både for lærer og studenter, viktig å ha organisasjonsperspektivet klart for seg slik at danningen foregår i en større sammenheng. I dette perspektivet blir derfor læringen mer enn det rent faglige. Det dreier seg om måter å tenke og forstå på («cognitive skills and intellectual growth», for eksempel kritisk tenkning), psykososial endring og identitetsutvikling, holdninger, verdier og moralkodekser (Havnes, 2014).

Hvis vi har dette perspektivet klart for oss som lærere, kan det da kanskje bli lettere å utvikle bredere praksis- og læringsfelleskaper? Kanskje også bedre ledere?

De studentene vi skal danne og utdanne inngår som en naturlig del av storsamfunnet. Derfor er samfunnet den neste dimensjonen i modellen. Våre studenter skal ikke bare bli offiserer ombord, men også en viktig del av et større samfunnsoppdrag. Enten det er å samhandle med sivil skipsfart for Forsvarets del, eller å fremskaffe varer eller tjenester for samfunnet med de skipene de fører. Det er i den sammenheng interessant at fagfornyelsen i sko-

len vektlegger demokrati og medborgerskap som den viktigste overordnede verdien (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Utviklingen av faglig tilhørighet framstår som et sentralt aspekt ved studenters læring og utvikling i høyere utdanning (Havnes, 2014). Han diskuterer også om dette gjelder for profesjonsutdanningene, noe som er relevant for oss. Siden vi nå har sett at danning blant annet handler om å utvikle hele mennesket, synes utviklingen av et profesjonelt verdigrunnlag og identitetsdannelse som viktige elementer i denne dimensjonen. Profesjonsutøvere ivaretar samfunnsmessige oppgaver, og har dermed et samfunnsansvar. «Enhver profesjonsutøver har ansvar og må stå til ansvar for sine handlinger overfor den eller dem som hjelpes, pluss det kollegiale fellesskap den profesjonelle er en del av» (Heggen & Solbrekke, 2009, s. 49).

Den siste dimensjonen i modellen er den globale. Som nevnt, oppholder vi oss alle i en globalisert eksistens. Verdenshandelen er et godt eksempel på det. Læringen og danningen får impulser fra hele verden gjennom blant annet litteratur og elektronisk kommunikasjon. De studentene vi møter på lærestedene, er innlemmet i dette fra de ble født. Dermed er det ikke sagt at lærerne verken kan eller vil forstå denne dimensjonen. Vi har gjennom vår praksis ved flere anledninger opplevd at en rekke lærere holder fast ved sine egne tillærte (ut)danningssyn. Dette er antagelig ikke uvanlig, men det er nødvendigvis ikke dit vi vil.

For at det skal være snakk om danning – ikke bare bekreftelse av det eksisterende eller foreliggende – trenger vi også danningens idé om bevisst, personlig utvikling (Straume, 2011). I et globalisert danningssyn kan det derfor hende at vi må se utenfor vår egen læringsboks eller -firkant (jf. modellen). Vi vil derfor slå et slag for utviklingen av globaliserte lærings- og/eller praksisfellesskap. Her blir nye studenter vesentlige, som nevnt over. Samhandling både nasjonalt og globalt er nødvendig for å få dette til.

## **Rollemodeller og forbilder i (ut)danningen**

Hvordan er lærernes bevissthet rundt sitt «ansvar» som rollemodeller?

Hva er så en god rollemodell? Vi har tidligere omtalt viktigheten av at operative ledere må være profesjonelle og faglig dyktige. Dette er ferdigheter som

må overføres til fremtidens operative ledere. Siden atferd læres blant annet ved observasjon av andre, bør lærere være seg bevisst dette for å være gode rollemodeller. Lærere med lang fartstid og betydelig erfaring som operative ledere, må derfor være bevisst på at de egenskapene som gjorde dem til gode operative ledere er de samme de må vektlegge i sin praksis.

Alle utdanninger har noen i organisasjonen som oppfattes mer eller mindre som forbilder – for de andre (Magnussen et al., 2021). Det betyr at den som er forbilde for deg, ikke nødvendigvis er det for meg. Dette fordi vi alle persiperer ulikt.<sup>2</sup> Profesjonsutdanninger har som formål å utdanne studentene til et yrke. Det vil da være naturlig at erfarne yrkesutøvere i faget lett kan få funksjon som forbilder (Magnussen et al., 2021). Det har vi selv opplevd på SKSK. I en profesjonsutdanning kreves det at man kan koble og utvikle en sammenheng mellom ulike kunnskapsformer (Grimen, 2008; Heggen & Raaen, 2014). I en operativ lederutdanning kreves det derfor kompetanse innen flere fagfelt.

Rollemodeller på SKSK er knyttet til deres egen danning eller *Bildung* (Klafki, 2007), kultur og praksis. Ledelse er ellers betraktet som kritisk for innovasjon i skoleverket (Spillane, Halverson & Diamond, 2004). Rollemodeller kan betraktes både som frigjørere og hinder i et militært praksisfellesskap (Wenger, 1999) som kadetter er en del av gjennom fire års utdannings- og dannelsesprosesser. Disse prosessene kan også sies å finne sted i et læringsfellesskap (Chapman, Ramondt & Smiley, 2005), hvilket jo lærestedene per se er. Som vi har påpekt over, er en viktig del av lederutdanningen den lederutviklingen som hver enkelt offiser (kalt kadett) er en del av i løpet av sin tid på SKSK.

Ved SKSK er rollemodeller eksplisitt omtalt i lederutviklingsfilosofien, «Alle mann til brasene». Her knytter skolen dette til det de omtaler som «autentisk lederskap». Filosofien brukes aktivt i danningen av kadettene (Krabberød, 2021). Det samme gjelder nødvendigvis ikke de militære lærerne. Det finnes så langt ingen uttalt strategi for å rekruttere militære lærere til SKSK (Forsdal, 2021). Vårt spørsmål er derfor: Hvis kadettene skal dannes inn i offisersstanden, trenger de ikke da også militære rollemodeller og forbilder? Hvorfor leter ikke da Marinen med lys og lykte etter slike? Vi

---

2 Se f.eks. (Rotmo Olsen & Fiskum, 2018).

synes det høres naturlig ut siden kadettene jo skal bli offiserer, og dermed kan fremstå som rollemodeller – for noen. Det er den formelle posisjonen de ansatte har som er rollemodeller.

Ved USN er det sertifikatene du har som gjør deg til rollemodell. Hva du faktisk har jobbet med, og hvordan du var som leder der du kom fra, har ikke oppmerksomhet. Det er i beste fall underlig etter vår oppfatning. Ved SKSK er det i hovedsak operative offiserer med leder- og fartstid som ansettes som lærere. Men en ting er hva du har oppnådd eller fått til som leder der du var. Noe annet er om det du har gjort i fortiden har relevans for det du skal gjøre i en ny jobb eller posisjon. Men da kommer vi inn på rekrutterings- og seleksjonsprosesser som for så vidt ikke er et tema i denne artikkelen. Likevel har dette relevans siden vi kommer noe inn på hvem vi mener bør inneha lærerstillinger i den maritime operative utdanningen både ved SKSK og USN.

Foreldre er ofte de første rollemodellene vi har (Anderson & Cavallaro, 2002). De er ofte også de første til å pålegge deg strukturer. Tenk bare på ulike arbeidsoppgaver i hjemmet. Men hva hvis rollemodellene skuffer deg, eller ikke innfrir dine forventninger? Militær lederutdanning har lært oss at gode rollemodeller viser veien gjennom vilje til risikotaking, konsistent oppførsel, positive holdninger og etisk dømmekraft. Rollemodeller inkluderer derfor både å gå foran med gode eksempler, og å inneha et robust verdsett (Forsvarsstaben, 2020). Troverdige relasjoner er ellers kjerneelementer i god ledelse (Brunstad, 2009). Men, som nevnt er det en viss risiko forbundet med rollemodeller. Et par eksempler på rollemodeller – for mange – er USAs tidligere president Donald J. Trump, og Jair Bolsonaro i Brasil. Disse to eksemplene bør illustrere en del risikoer.

Våre erfaringer tilsier at gode rollemodeller ikke alltid er like lette å finne. Men det er jo slik at en som fremstår som en rollemodell for meg, nødvendigvis ikke er den samme for deg, jf. bl.a. eksemplene over. Her mener vi at noe av utfordringen ligger innen akademia, kanskje særlig innenfor ledelsesfagene. Er det tilstrekkelig at lærere med teoretisk utdanning innen ledelse bekler stillinger som har til hensikt å forberede studenter til operative lederstillinger? Her kan jo de som ansetter vurdere eksisterende og fremtidige seleksjonsprosesser. Vi bare reiser problemstillingen.

## Konklusjoner og anbefalinger

Atferd er måten vi viser hvordan vi handler som operative ledere. Hos erfarne sjøfolk er dette internalisert og vil være til stede som taus kunnskap. Aktører ved våre læresteder som er, eller vil være, i en posisjon der de har interaksjon med studenter/kadetter har muligheter, kanskje nesten en plikt, til å overføre en filosofi om god operativ ledelse ved å fremstå som gode rollemodeller.

Siden dette er en taus kunnskap, må lærere og instruktører være bevisst på hva de står for. De må kritisk vurdere hva de ønsker å videreformidle til kommende generasjoner operative ledere. Det er utfordrende for institusjonen som helhet, da det ikke eksisterer en riktig måte å gjøre dette på.

Utdanningsinstitusjonene må derfor være bevisst på hva rollemodellene skal stå for, og hvilke holdninger de ønsker at studentene skal bli formet av og med. Det bør kanskje lages en institusjonsplan på hva som regnes som «riktig» atferd for ferdige studenter og kadetter, slik at de har de beste forutsetninger for å utøve god operativ ledelse.

## Referanser

- American Bureau of Shipping. (2009). *ABS review and analysis of accident databases*.
- Anderson, K. & Cavallaro, D. (2002). Parents or pop culture? Children's heroes and role models. *Childhood Education*, 78(3), 161–168.
- Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3. utg.). The Free Press.
- Bass, B. & Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, research and managerial application*. Free Press.
- Bjuland, R. & Mosvold, R. (2015). Lærerstudenters refleksjoner om utvikling av læringsfellesskap. *Uniped*, 37(4), 46–57.
- Bolstad, M. (2018). *Virker Crew Resource Management trening? En studie av Sjøforsvarets CRM kurs' effekt på elever ved skolen*. NTNU.
- Boonstra, J. & Bennebroeck Gravenhorst, K. (1998). Power dynamics and organizational psychology. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7(2), 97–120.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap – mellom dyder og dødssynder*. Gyldendal Akademisk.
- Chant, S., Hindriks, F. & Preyer, G. (2014). Introduction: Beyond the big four and the big five. I S. Chant, F. Hindriks & G. Preyer (Red.), *From individual to collective intentionality* (s. 1–9).
- Chapman, C., Ramondt, L. & Smiley, G. (2005). Strong community, deep learning: Exploring the link. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(3), 217–230.
- Filstad, C. (2017). *Nyansattes organisasjonssosialisering* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Flin, R. (1996). *Sitting in the hot seat: Leaders and teams for critical incident management* (Vol. 38(2)). Wiley.
- Fors Brandebo, M., Sjöberg, M., Larsson, G., Eid, J. & Olsen, O. K. (2013). Trust in a military context: What contributes to trust in superior and subordinate leaders? *Journal of Trust Research*, 3(2), 125–145.
- Forsdal, S. (2021, 15. november). SKSK syn på rollemodeller og forbilder. (J. Berg, Intervjuer)
- Forsvarets skolesenter. (2006). *Forsvarets pedagogiske grunnsyn*. Forsvaret.
- Forsvarsstaben. (2012). *Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse i Forsvaret*. Forsvaret.
- Forsvarsstaben. (2019). *Forsvarets operative doktrine*. Forsvaret.
- Forsvarsstaben. (2020). *Forsvarets grunnsyn på ledelse*. Forsvaret.
- Forsyth, P. (2007). *Detox your career: 10 steps to revitalizing your job and career*. Marshall Cavendish International (Asia) Private Limited.
- Grimen, H. (1991). *Taus kunnskap og organisasjonsstudier*. LOS-senteret.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstilige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi*. Norges teknisk-vitenskapelige universitet.
- Havnes, A. (2014). Læring i høyere utdanning. Om forholdet mellom identitet, kunnskap og læring. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet & relevans – utviklingstrekk i høyere utdanning* (s. 203–229). Cappelen Damm Akademisk.

- Heggen, K. & Raaen, F. (2014). Koherens i lærarutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 3–13.
- Heggen, K. & Solbrekke, T. D. (2009). Sykepleieransvar – fra profesjonelt moralsk ansvar til teknisk regnskapsplikt? *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 49–61.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. I E. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79–103). Ad Notam Gyldendal.
- Helmreich, R., Klinect, J. & Wilhelm, J. (1999). Models of threat, error, and CRM in flight operations. *Proceedings of the Tenth International Symposium on Aviation Psychology* (s. 677–682). The Ohio State University.
- Hennestad, B. & Revang, Ø. (2017). *Endringsledelse og ledelsesendring: fra plan til praksis*. Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, F. & Jordell, K. (2011). Danning og profesjonsutdanning. *UNIPED*, 34(3), 5–19.
- Holm Knutsen, K. & Fielder, F. (2020). *Lederutvikling: En kvalitativ studie om virkning av lederutvikling*. Høyskolen i Kristiania.
- Hu, A. (2015). The idea of Bildung in the current educational discourse: A response to Irene Heidt. *L2 Journal*, 7(4), 17–19.
- Haaland, F. & Dale, E. (2005). *På randen av ledelse-en veiviser i førstegangsledelse* (2. utg.). Gyldendal norsk forlag.
- International Convention on Standards for Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW). (2010). International Maritime Organization.
- Jacobs, T. & Jaques, E. (1990). Military executive leadership. I K. Clark & M. Clark (Red.), *Measures of leadership* (s. 281–295). Leadership Library of America.
- Justisdepartementet. (2017, 8. november). *Forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisningen til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-11-08-1846?q=2017-11-08-1846>
- Karterud, S. (2017). *Personlighet* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Katzenbach, J. & Smith, D. (2005). *Wisdom of teams: Creating the high performance organization*. McGraw-Hill Professional.
- Klafki, W. (2005). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Forlaget Klim.
- Klafki, W. (2007). Didactic analysis as the core of the preparation of instruction. I I. Westbury & G. Milburn (Red.), *Rethinking schooling: Twenty-five years of the Journal of Curriculum Studies* (s. 114–132). Routledge.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42–58.
- Krabberød, T. (2021, 26. november). SKSKs lederutviklingsfilosofi. (J. Berg, Intervjuer)
- Ladegård, G. & Vabo, S. (2010). Ledelse og styring: teoretisk rammeverk. I G. Ladegård & S. Vabo (Red.), *Ledelse og styring* (s. 15–38). Fagbokforlaget.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Fagbokforlaget.
- Lai, L. (2019, 7. februar). *Ledelse i et kompetanseperspektiv*.
- Lang-Ree, O. & Martinussen, M. (2019). Seleksjon og utvikling av militære ledere. I R. Bandlitz Johansen, T. Hol Fosse & O. Boe (Red.), *Militær ledelse* (s. 97–116). Fagbokforlaget.

- Laurence, J. (2011). Military leadership and the complexity of combat and culture. *Military Psychology*, 23(5), 489–501.
- Lindseth, A. (2020). Dosenten i et FoU-perspektiv. Refleksiv praksisforskning som en vei mot dosentkompetanse. I C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter: Et utviklingsarbeid* (s. 75–101). Cappelen Damm Akademisk.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Federici, A. S. & Aamodt, P. (2013). *Led to learning: The national leadership education for school principals in primary, lower and upper secondary schools in Norway; participants' assessments of own development*. NIFU.
- Magnussen, L., Torgersen, G. & Boe, O. (2021). Forbilder og danning i profesjonsutdanningene: Casestudie – Krigsskolen. *Nordic Studies in Education*, 24–46.
- Martinsen, Ø. L. (2005). *Lederskap – spiller det noen rolle?* Handelshøyskolen BI.
- Martinsen, Ø. L. & Glasø, L. (2014). Lederes personlighet: Hva sier forskningen? *Magma*, 17(1), 26–34.
- Martinsen, Ø. L., Nordvik, H. & Østbø, L. (2005). Norske versjoner av NEO PI-R og NEO FFI. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 42(1), 421–423.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. NOVA.
- Nordby, H. (2018). Operativ ledelse, kommunikasjon og CRM prinsipper: Samhandling og individuell beredskap på skadestedet. *Skriftserien*.
- Olsen, O. (2017). Operativ leiing og leiarutvikling ved Sjøkrigsskolen. I S. Einarsen & A. Skogstad (Red.), *Ledelse på godt og vondt* (kap. 7). Fagbokforlaget.
- Olsen, O. K. & Eid, J. (2019). Operativ ledelse. I S. Einarsen & A. Skogstad (Red.), *Ledelse på godt og vondt* (kap. 7). Fagbokforlaget.
- Olsen, O. K. & Espevik, R. (2009). *Alle mann til brasene! Sjømilitært operativt lederskap og lederutvikling*. Sjøkrigsskolen.
- Pop, I. G. (2008). The semiophysical model of contextual synergistic communication in mechatronical knowledge. I *The 11th Mechatronics Forum Biennial International Conference*.
- Quinn, R. (1988). *Beyond rational management: Mastering the paradoxical and competing demands of high performance*. Jossey-Bass.
- Reichelt, J. (2022, 3. januar). Replikk: Den doktorale offiser. Strategem. <https://www.stratagem.no/replikk-den-doktorale-offiser/>
- Romarheim, A. (2021, 27. desember). *Den doktorale offiser*. Strategem. <https://www.stratagem.no/den-doktorale-offiser/>
- Rotmo Olsen, N. & Fiskum, T. (2018). Persepsjon i kreative prosesser. I T. Fiskum, H. Andersen & D. F. Gulaker (Red.), *Den engasjerte eleven: undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 69–82). Cappelen Damm Akademisk.
- Rutan, J. (1992). Psychodynamic group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*.
- Sjøfartsdirektoratet. (2015). *Emneplan for BRM og ERM kurs*.
- Sjøvold, E. (2014). *Resultater gjennom team*. Universitetsforlaget.
- Solstad, A. (2013, 8. april). Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 97–108.
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice. A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34.

- Straume, I. S. (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(1), 5–17.
- Terjesen, B. & Gjelsten, R. (2017). *Sjømiliter kompetanse og lederutvikling i 200 år*. Bodoni.
- Thorsen, E. K. (2012). *I konflikt eller balanse – ulike prediktorer av betydning for ledes par-tilfredshet*. Universitetet i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Verdens Gang. (2015, 15. mai). Norsk rederi dømt for forurensning i USA. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/WEjWd/norsk-rederi-doemt-for-forurensning-i-usa>
- Weir, P. (Director). (2003). *Master and commander: The far side of the world* [Motion Picture].
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–256.
- Wiener, E., Kanki, B., Helmreich, R. & Anca, J. (2010). *Crew resource management*. Elsevier Science & Technology.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organisations* (5. utg.). Prentice Hall.